



**You have downloaded a document from**  
**RE-BUS**  
**repository of the University of Silesia in Katowice**

**Title:** Kompetencje krytyczno-artystyczne w edukacji kulturalnej - w kierunku etycznej krytyki artystycznej

**Author:** Joanna Winnicka-Gburek

**Citation style:** Winnicka-Gburek Joanna. (2014). Kompetencje krytyczno-artystyczne w edukacji kulturalnej - w kierunku etycznej krytyki artystycznej. W: K. Olbrycht, B. Głyda-Żydek, A. Matusiak (red.), "Kompetencje do prowadzenia edukacji kulturalnej" (S. 213-225). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI  
W KATOWICACH



Biblioteka  
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

Joanna Winnicka-Gburek  
Uniwersytet Śląski

## **Kompetencje krytyczno-artystyczne w edukacji kulturalnej — w kierunku etycznej krytyki artystycznej**

Artykuł jest próbą analizy wybranych kompetencji krytycznych w odniesieniu do ustaleń eksperckich gremiów pracujących w ciągu ostatnich trzech lat nad reformą szkolnictwa wyższego w Polsce. Prace te przebiegają wielotorowo i dotyczą zarówno jasnego formułowania celów edukacji, jak i udoskonalania sposobów weryfikacji osiągania tychże celów w procesie edukacji.

Wśród wytycznych Parlamentu Europejskiego, których realizacją jest wspomniana reforma, znalazło się zalecenie stworzenia możliwości porównywania osiągnięć i kwalifikacji osób uczących się. Powstało w tym celu narzędzie — Europejskie i Krajowe Ramy Kwalifikacji (KRK). Opisuje się w nich proces kształcenia za pomocą efektów kształcenia, czyli wymagań, jakim powinien sprostać student wyższej uczelni po ukończeniu nauki. Efekty kształcenia zdefiniowane są w trzech kategoriach: wiedza, umiejętności, kompetencje personalne i społeczne. Nie są to kategorie rozłączne, ich zakresy w dużym stopniu przenikają się wzajemnie. Głównym założeniem twórców całej koncepcji jest konieczność weryfikacji efektów kształcenia.

Ocena wiedzy zdobytej przez studenta nie stwarza szczególnych problemów — w tym celu wystarczy dobrze skonstruowany test. Większego zastanowienia wymaga zapewne ocena nabywanych umiejętności. Najtrudniejszą sprawą wydaje się ocena efektów kształcenia w zakresie kompetencji personalnych i społecznych. W ostatniej, trzeciej grupie wymienia się kompetencje krytyczne. W kompetencjach społecznych, zapisanych w trzech obszarach kształcenia (humanistyka, nauki społeczne, sztuka), które najlepiej odpowiadają założeniom edukacji kulturalnej, znajdujemy następujące sformułowania: „Stu-

dent posiada umiejętność formułowania opinii krytycznych o wytworach kultury na podstawie wiedzy naukowej i doświadczenia oraz umiejętność prezentacji tekstów krytycznych w różnych formach i w różnych mediach (nauki humanistyczne), posiada umiejętność rozumienia i analizowania kulturowego dorobku człowieka, poszerzoną o umiejętność pogłębionej teoretycznej oceny tego dorobku w wybranych obszarach ludzkiej aktywności kulturalnej z zastosowaniem metody badawczej (nauki społeczne), posiada umiejętność tworzenia sądów: analizowania, krytycznej interpretacji i formułowania oryginalnych opinii i sądów, umiejętności krytycznej oceny (nauki o sztuce)<sup>1</sup>.

Moje rozważania nie będą jednak dotyczyć studenckich kompetencji krytycznych, czyli tego, jak można je kształtować, jak dostrzec i „zmierzyć ich zdobycie”. Pytam o kompetencje nauczyciela akademickiego kształcącego umiejętności krytyczne, w tym krytyczno-artystyczne. Wychodzę bowiem z założenia, że kształcąc u kogoś jakąś sprawność, powinniśmy ją posiadać. W tej części odwołam się do dwóch różnych koncepcji edukacji kulturalnej, aby pokazać, że kompetencje krytyczne można rozumieć na różne sposoby, a więc w konsekwencji uczyć studentów pod tym samym hasłem zupełnie różnych rzeczy.

W drugiej części przedstawię zarys etycznej krytyki artystycznej, pytając o jej legitymizację w edukacji kulturalnej.

## Dwóch Sokratesów

Fakt aksjologicznych uwarunkowań uprawiania pedagogiki, w tym edukacji kulturalnej, nie może budzić wątpliwości. Nauczyciel akademicki wychowuje do wybranych programowo wartości, wynikających z przyjmowanej koncepcji człowieka, uznanych za centralne dla tożsamości danej kultury oraz przyjętych za wartości sprzyjające dialogowi z innymi kulturami. Jeśli przyjmujemy, że nauczyciel świadomie „wybiera” zestaw wartości, do których będzie się odwoływał i realizacja których będzie później stanowić kryterium oceny efektów kształcenia — tzn., że ma wybór spośród istniejących orientacji aksjologicznych. Można więc starać się zarysować mapę orientacji aksjologicznych w pedagogice oraz badać ich podstawy metodologiczne, filozoficzne, antropologiczne, ideowe czy światopoglądowe<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> E. CHMIELECKA: *Kompetencje personalne i społeczne. W: Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*. Red. E. CHMIELECKA. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2010.

<sup>2</sup> Tematyka aksjologiczna w pedagogice ciągle jest aktualna, a podejmuje się ją na różnych poziomach ogólności. Por. np. wyniki wieloletnich badań nad edukacją aksjologiczną i kulturalną,

Osoby odpowiedzialne za konstruowanie programów nauczania mogą wybrać różne wartości jako podstawę tychże programów. Różnice te mogą okazać się na tyle znaczące, że prowadzą do odmiennych interpretacji i wręcz przeciwnych ocen niektórych zjawisk, a w naszym przypadku krytycznych ocen dzieła sztuki.

Modelowym przykładem może tu być różnica sposobu interpretacji myśli Sokratesa, w konsekwencji prowadząca do odmiennych inspiracji dla edukacji. Mam na myśli dyskusję, jaka toczyła się nie tak dawno między dwójkiem filozofów amerykańskich — nieżyjącym już Allanem Bloomem i Marthą C. Nussbaum, uznawaną obecnie za jedną z najbardziej wpływowych kobiet na świecie. Ponieważ w Polsce oboje autorów się czyta, a ich diagnozy kultury i projekty filozoficzno-edukacyjne mają swoich zwolenników, zasadne wydaje się przypomnienie, czego dotyczył ów spór. Gdy Bloom wydał w 1987 roku bestsellerową książkę *Umysł zamknięty* (tyt. oryginału *The Closing of the American Mind*)<sup>3</sup>, jednym z jej najbardziej stanowczych krytyków była właśnie Nussbaum. Po dziesięciu latach autorka napisała swoją wersję programu naprawczego edukacji pt. *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego* (tyt. oryginału *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*)<sup>4</sup>.

Oboje, Bloom i Nussbaum, zgadzają się co do tego, że celem edukacji nie może być uczenie technicznych sprawności, ale również kształtowanie światopoglądów i charakterów. Głównym problemem sporu jest stosunek do tradycji i tożsamości budowanej na jej pielęgnowaniu. Zagadnienie to jest przez oboje autorów rozpatrywane w kontekście wielokulturowości. U Marthy C. Nussbaum problematyka ta stanowi wręcz oś zarysowanego programu edukacyjnego, mającego na względzie apologię różnorodności kultur i porozumienia między nimi.

We wspomnianej książce, uważanej za najważniejszą w dotychczasowym dorobku autorki, Nussbaum mocno akcentuje potrzebę wprowadzania do edukacji „Sokratejskiej zasady” podważania zastanych i kultywowanych tradycji. „Sokrates powiedział, że życie pozbawione wątplenia nie jest godne życia ludzkiego”<sup>5</sup> — stwierdza autorka. Wypadałoby, co prawda, powtórzyć za Jerzym Szackim:

---

prowadzonych przez Katarzynę Olbrycht, oraz program niedawnej międzynarodowej konferencji naukowej, zorganizowanej przez Katedrę Pedagogiki Ogólnej Instytutu Pedagogiki KUL, pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN „Aksjologiczne orientacje w pedagogice”, Kазimierz Dolny, 27—29.05.2013.

<sup>3</sup> A. BLOOM: *Umysł zamknięty*. Tłum. T. BIEROŃ. Poznań, Zysk i S-ka, 1997.

<sup>4</sup> M.C. NUSSBAUM: *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*. Tłum. A. MĘCZKOWSKA. Wrocław, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2008.

<sup>5</sup> Ibidem, s. 31. W tym miejscu w książce znajdujemy przypis odnoszący do *Obrony Sokratesa* (PLATON: *Dialogi*. Tłum. W. WITWICKI. Kęty, Wydawnictwo ANTYK, 1999, t. 1, s. 558).

„Nie potrafię niestety powiedzieć, jaki jest oryginalny dorobek Nussbaum w studiach nad antykiem. Nie jest to ponoć sprawa bezsporna”<sup>6</sup>, natomiast uważna analiza wskazanego tekstu Platona jasno pokazuje, że nie ma w nim mowy o wątpieniu — tym bardziej w tak ogólnym sensie — ale o namyśle nad życiem, po to, aby stało się wartościowsze. Filozofka łagodzi później nieco tę interpretację, podkreślając, że Sokratejski ideał krytycznej analizy i osądu zjawisk powinien stanowić podstawę edukacji uniwersyteckiej.

Allan Bloom zgadza się z potrzebą krytycznego myślenia, ale podkreśla, że wymaga ono przede wszystkim wiedzy: „Przesady, silnie zakorzenione uprzedzenia — to wizje porządku świata. Przesady to epifanie całości, stąd też droga do poznania całości prowadzi przez błędne opinie na jej temat. Błąd jest, rzecz jasna, naszym wrogiem, lecz on jeden może wskazać drogę do prawdy, toteż zasługuje na przyzwoite traktowanie. Umysł, który nie zawiera żadnych przesądów, jest pusty. [...] Tylko Sokrates, po całonocnym trudzie, wiedział, że nic nie wie. Teraz wie o tym każdy uczeń szkoły średniej”<sup>7</sup>.

Jakie mogą być konsekwencje różnych kryteriów aksjologicznych branych pod uwagę przy krytycznej interpretacji tego samego zjawiska kulturowego, w tym wypadku myśli Sokratesa, pokazuje trafna i zwięzła konkluzja Jerzego Szackiego. Po lekturze obu programowych książek, których patronem jest starożytny moralista, autor stwierdza, że „w grę wchodzi dwóch zupełnie różnych Sokratesów: jeden patronuje ideałowi porządku, drugi — ideałowi zmiany; jeden jest wzorcowym arystokratą duchowym, drugi nauczycielem demokracji; jeden otwiera elitarną, z założenia, drogę do wiecznych prawd, drugi natomiast uczy nade wszystko krytycznego myślenia i cnót obywatelskich, jakie powinien posiadać każdy członek nowoczesnego społeczeństwa”<sup>8</sup>.

W wyniku wstępnego porównania celów edukacji, formułowanych hasłowo przez autonomiczne z założenia jednostki akademickie, można odnieść wrażenie, że dążenia wychowawcze ekspertów w tej dziedzinie są zbieżne. Wnikliwa analiza rozwinąć teoretycznych proponowanych programów pokazuje jednak wyraźne różnice.

---

„A jeżeli powiem, że to właśnie jest też i największe dobro dla człowieka: każdego dnia tak rozprawiać o dzielności i o innych rzeczach, o których słyszycie, że i ja sam rozmawiam, i własne, i cudze zdania roztrząsam, a bezmyślnym życiem żyć człowiekowi nie warto, jeśli to powiem, to tym mniej mi będziecie wierzyli. Ale to tak *jest*, jak mówię, obywatele; tylko przekonać kogoś o tym nie jest łatwo”. Ten sam fragment w innym tłumaczeniu brzmi następująco: „Jeśli zaś znowu mówię, że największe dobro dla człowieka to prowadzenie każdego dnia rozważań na temat cnoty i innych spraw, o jakich słyszeliście, gdy rozprawiałem badając siebie i innych — a dla człowieka życie bez namysłu nad nim nie warto jest przeżywania — wówczas jeszcze mniej skłonni jesteście dać wiary moim słowom” (PLATON: *Obrona Sokratesa*. Tłum. R. LEGUTKO. Kraków 2007, s. 77).

<sup>6</sup> J. SZACKI: *Przedmowa*. W: M.C. NUSSBAUM: *W trosce o człowieczeństwo...*, s. XI.

<sup>7</sup> A. BLOOM: *Umysł zamknięty...*, s. 49.

<sup>8</sup> J. SZACKI: *Przedmowa*. W: M.C. NUSSBAUM: *W trosce o człowieczeństwo...*, s. VIII.

## Krytyka polityczna

Już pobieżna analiza dominujących interpretacji celów edukacji prowadzi do konkluzji, że najpopularniejsze jest podejście liberalne. Cel edukacji i zarazem cel szkolnictwa wyższego, sformułowany zgodnie z założeniami liberalizmu politycznego przez Mirosławę Nowak-Dziemianowicz, wyznacza podstawy teoretyczne do analizy kompetencji społecznych w ramach działań warszawskiego Instytutu Badań Edukacyjnych<sup>9</sup>.

W pracy tej interesujące są co najmniej dwie rzeczy. Po pierwsze, autorka buduje swą interpretację celów edukacji na podstawie cytowanej pracy Marthy C. Nussbaum, stosując m.in. jej definicje liberalizmu politycznego, interwencji filozoficznej, narracyjnej wyobraźni i posługując się jej interpretacją sokratejskiej edukacji. Po drugie, kieruje naszą uwagę na kontekst, w którym rozpatruje się kompetencje krytyczne. Kontekstem dla autorki są „pytania o cele i funkcje edukacji”. Ponieważ cele edukacji mogą być formułowane na różne sposoby, co zależy od koncepcji człowieka i ogólnego poglądu na świat, w różny sposób mogą być określane kompetencje krytyczne. Idąc dalej, oczywisty staje się fakt, że nauczyciele akademicy mają różne kompetencje w tym względzie.

W omawianym projekcie czytamy, że podstawowym celem edukacji powinno być „kształtowanie obywatelstwa, cnót moralnych, sprawiedliwości społecznej i troski o dobro wspólne”, a jego osiągnięcie „stanie się możliwe wtedy, kiedy przyjmujemy, iż wartością i jakością edukacji na każdym poziomie, a szczególnie na poziomie wyższym, jest:

- budowanie zdolności do krytycznego namysłu nad sobą i swoim miejscem w świecie, do kwestionowania wszystkiego, czego nie można racjonalnie uzasadnić, do wypowiadania się w swoim imieniu i swoim głosem (podkr. — J.W.G.);
- budowanie zdolności do bycia obywatelem świata, rozumiejącym zróżnicowania, lokalności, ale i powszechnie obowiązujące, globalne zjawiska;
- rozwijanie «narracyjnej wyobraźni» pozwalającej człowiekowi spostrzegać siebie także w miejscach, które są zajmowane przez marginalizowanych czy wykluczonych innych, i spoglądać na świat z ich pozycji ze świadomością, że taka «zamiana miejsc» jest zawsze realnie możliwa. Posiadanie narracyjnej wyobraźni buduje wrażliwość, empatię, uczy pokory, motywuje do zaangażowania”<sup>10</sup>.

<sup>9</sup> M. NOWAK-DZIEMIANOWICZ: *Kompetencje społeczne jako jeden z efektów kształcenia w Krajowych ramach Kwalifikacji w kontekście pytań o cele i funkcje edukacji*. Instytut Badań Edukacyjnych. Warszawa, 2011.

<sup>10</sup> Ibidem..., s. 4.

Dalej kompetencje krytyczne, za Sokratesem nazywane „zdolnością do namysłu nad życiem”, określa się dokładniej. Mają one polegać na uwalnianiu się od autorytarnych przekonań oraz twórczego stosunku do tradycji i zwyczajów, zamiast „bezrefleksyjnego” podporządkowania. Diagnozy społeczne, do których nawiązuje się w pracy, pokazują problemy, których rozwiązanie powinno stać się wyzwaniem dla edukacji.

Wśród deficytów wymienia się konflikt między tradycją a nowoczesnością, tożsamością symboliczną i orientacją emocjonalną w miejsce tożsamości i orientacji pragmatycznej. Jednym z działań naprawczych, które należy podjąć, jest zatem w tej koncepcji „Kształtowanie postaw i zachowań pragmatycznych. [...] Konieczność przewyższania konfliktu postaw zorientowanych na tradycję z postawami modernizacyjnymi. Pogodzenie tradycji z pragmatyką”<sup>11</sup>.

Jak zatem wyglądałyby kompetencje krytyczno-artystyczne mieszczące się w tak zarysowanych celach edukacji? Odpowiedzi udziela Martha C. Nusbaum, która w swych pracach niejednokrotnie podkreślała korzyści z wykorzystywania sztuki, a szczególnie bliskiej jej literatury w edukacji liberalnej. Za podstawową rolę sztuki uznaje tworzenie wyzwań dla konwencjonalnych opinii i wartości. Sztuka ma zatem nie tylko prawo, ale i obowiązek swobodnego eksplorowania nowych terytoriów. Nawet jeśli dzieło sztuki szokuje lub obraża, może w ten sposób reprezentować jakieś wartości obywatelskie. Wartość polityczna traktowana jest tu jako nadrzędna nad wartością etyczną. Ważne jest stwierdzenie autorki, że „powinniśmy [...] chronić prawo nauczycieli akademickich do wykorzystywania kontrowersyjnych dzieł w nauczaniu bez względu na to, czy jesteście przekonani do ich ponadczasowej wartości”<sup>12</sup>.

## Krytyka etyczna

Katarzyna Olbrycht, nazywając edukację kulturalną wychowaniem do wartości, proponuje następujący jej zakres: edukację kulturową, wychowanie w szacunku do kultury własnej i innych oraz wychowanie do wybranych programowo wartości, wynikających z przyjmowanej koncepcji człowieka, uznanych za centralne dla tożsamości danej kultury i sprzyjających dialogowi z innymi kulturami<sup>13</sup>. Szczególnie dwa ostatnie aspekty wymagają wysokich kompetencji w wartościowaniu. Szacunek do kultury własnej i innych wymaga

<sup>11</sup> Ibidem, s. 8.

<sup>12</sup> M.C. NUSSBAUM: *W trosce o człowieczeństwo...*, s. 110.

<sup>13</sup> K. OLBRYCHT: *Aksjologiczny sens upowszechniania kultury i edukacji kulturalnej*. W: *Upowszechnianie kultury — wyzwaniem dla edukacji*. Red. K. OLBRYCHT, E. KONIECZNA, J. SKUTNIK. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2008, s. 30.

krytycznej decyzji: co w danej kulturze jest najwartościowsze, jakie wartości są w niej najistotniejszymi wartościami ludzkimi. Natomiast „wychowanie do wybranych wartości — pisze autorka — musi wychodzić od wyraźnego określenia kryteriów i racji dokonywanego wyboru, dotyczącego: a) przyjętej koncepcji człowieka, b) decyzji, co ma być aksjologicznym centrum tożsamości kulturowej własnej kultury [...], c) wyboru takich wartości, które mogą być płaszczyzną dialogu z innymi kulturami”<sup>14</sup>. Podstawą antropologiczną tej koncepcji jest personalistyczna koncepcja człowieka jako osoby. Pociąga to za sobą wychowywanie do wartości, których realizacja stanowi cel człowieka, takich jak bezwarunkowa godność ludzka, wolność, rozumność odpowiedzialność, prawda, dobro i piękno, a w przypadku osób wierzących — świętość. Wartościami wyznaczającymi stosunek do innych są: miłość, sprawiedliwość, solidarność i dialog. Za wartości zabezpieczające warunki rozwoju osobowego uznaje się pokój i sprawiedliwość<sup>15</sup>.

W koncepcji tej obserwujemy diametralnie różne rozmieszczenie akcentów w formułowaniu celów człowieka, które są jednocześnie celami edukacji, niż w założeniach koncepcji liberalizmu politycznego. Edukacja kulturalna, czerpiąc z najwartościowszych osiągnięć kultury, ma prowadzić przede wszystkim do ukształtowania człowieka wartościowego, a nie tylko dobrego obywatela. Prowadząc rozważania na płaszczyźnie aksjologicznej, dużo szerszej przecież niż deklarowany w omawianej wcześniej koncepcji liberalnej pragmatyzm, można udowodnić, że wartościowy człowiek i dobry obywatel to nie to samo.

Różnica pomiędzy obydwoma podejściami staje się jeszcze bardziej widoczna, gdy porównać stosunek do tradycji i tożsamości kulturowej. W pierwszym w najlepszym razie mówi się o „pogodzeniu tradycji z pragmatyką” lub formułuje jasny przekaz: „cel kształtowania obywateli świata głęboko przeciwstawia się duchowi polityki tożsamości, zakładającej prymarną przynależność człowieka do jego grupy lokalnej bez względu na to, czy jej spoiwo stanowi religia, etniczność, orientacja seksualna czy płeć”<sup>16</sup>.

W koncepcji edukacji kulturalnej wywodzącej się z personalizmu akcentuje się natomiast potrzebę wyraźnego określenia i pielęgnowania własnej tożsamości kulturowej, co nie tylko nie przeszkadza, ale wręcz pomaga w nawiązywaniu dialogu z innymi kulturami. Aksjologicznym rdzeniem kultury polskiej są „wartości kultury europejskiej (wyrastające z tradycji grecko-rzymskiej, judeo-chrześcijańskiej i oświeceniowo-romantycznej, w przypadku tej ostatniej — w Polsce odbiegającej w pewnym stopniu od ideologii oświeceniowej Europy Zachodniej), wartości narodowe i wartości regionalne”<sup>17</sup>. Autorka koncepcji

<sup>14</sup> K. OLBRYCHT: *Aksjologiczny sens...*, s. 31.

<sup>15</sup> Ibidem, s. 34.

<sup>16</sup> M.C. NUSSBAUM: *W trosce o człowieczeństwo...*, s. 121.

<sup>17</sup> K. OLBRYCHT: *Aksjologiczny sens...*, s. 34.



podkreśla, że wszystkie wymienione wartości powinny splatać się w integralnie związaną całość ideową. Tożsamość nie jest tu więc traktowana w kategoriach politycznych, ale jako naturalna potrzeba człowieka, którego celem jest realizacja wartości.

Można sobie wyobrazić, jak osoby o tak różnych poglądach będą interpretowały i krytycznie oceniały dzieło sztuki, które np. w „niekonwencjonalny” sposób traktuje polskie symbole narodowe lub religijne. Można również zapytać, czy w obu programach edukacji to samo „kontrowersyjne” dzieło będzie równie przydatne.

## W kierunku etycznej krytyki artystycznej

Krytyka (łac. *criticus* — osądzający) definiowana jest jako analiza i ocena dobrych i złych stron z punktu widzenia określonych wartości (np. praktycznych, etycznych, poznawczych, naukowych, estetycznych). Jednak we współczesnych dyskusjach o kondycji i zadaniach krytyki artystycznej istotą sporu między estetykami jest zasadność sądów oceniających. John Dewey, którego koncepcja estetyczna w dalszym ciągu inspirowała wielu badaczy, proponował krytykę sztuki bez ocen. Jego zdaniem krytyka nie polega zatem na wydawaniu sądów oceniających, ale na relacji z własnym doświadczeniem kontaktu z dziełem sztuki — „krytyk winien zajmować się nie tyle wartościami, ile opisem doświadczenia dzieła. Wówczas jego rozważania staną się pomocą dla innych w rozwijaniu bezpośredniego doświadczenia sztuki”<sup>18</sup>.

Według Arthura C. Danto zadaniem krytyka sztuki jest odnalezienie znaczenia dzieła sztuki, a następnie określenie, jak znaczenie to jest ucieleśnione w przedmiocie. Rolą krytyka jest zatem najpierw przyjęcie podwójnego punktu widzenia: artysty i widza, a następnie mediacja między artystą a odbiorcą. Krytyk dokonuje interpretacji, a następnie ma pomóc widzowi w zrozumieniu przekazywanego przez artystę znaczenia. O jakości dzieła sztuki decyduje tylko to, czy artysta dobrze (z sukcesem) przekazał to, co chciał przekazać. Tak przedstawiona krytyczna aktywność nazywana jest krytyką interpretacji, a każda ocena traktowana jest jako jakaś forma przemocy.

Najwięcej kontrowersji we współczesnym świecie sztuki budzą ewentualne etyczne oceny dzieła sztuki.

Etyczne kryteria do oceny dzieła sztuki stosował Platon. Znane powszechnie są jego argumenty zarzucające sztuce deprawację i wprowadzanie w niekorzystny, jego zdaniem, stan ułudy, rujnujący pożądany, racjonalny stan po-

<sup>18</sup> K. WILKOSZEWSKA: *Wspólnota doświadczenia*. „Sztuka i Filozofia” 2009, nr 34, s. 14.

rzędu, ładu i harmonii<sup>19</sup>. Związek wartości moralnych i estetycznych zostaje zakwestionowany w dobie oświecenia. Decydującym wydarzeniem, które miało ostateczny wpływ na rozdział obu sfer, była *Krytyka władzy sądzenia* Immanuela Kanta i jego pogląd, że orzeczenia smaku są bezinteresowne, a sądy moralne wyrażają zainteresowanie czystego rozumu praktycznego<sup>20</sup>. Pojęcie smaku estetycznego stało się podstawowe dla ówczesnych dociekań estetycznych. Również w wieku XIX dominującym kryterium wartościowania dzieł sztuki było kryterium estetyczne. Sztuka traktowana była jako wolna od powinności etycznych, religijnych, utylitarnych, ideologicznych czy politycznych.

Współcześnie wielu filozofów kultury podważa same podstawy krytyki artystycznej, jak np. Richard Rorty, popularyzując tezę o „niewyraźności” wszelkich kryteriów i norm<sup>21</sup>, czy też jak Zygmunt Bauman<sup>22</sup>, proponując niekończące się reinterpretacje dzieł sztuki w „płynnej” nowoczesności.

Pewnym paradoksem jest fakt, że mimo iż sama dyscyplina filozofii i krytyki sztuki ma swe źródło w starożytnej, platońskiej, mocno etycznie motywowanej krytyce sztuki, obecnie o etycznej krytyce artystycznej albo nie mówi się wcale, albo odmawia się jej racji istnienia. Mimo skutecznego moratorium na obecność krytyki etycznej w rozważaniach estetycznych i metakrytycznych, etyczne oceny sztuki są szeroko rozpowszechnione we współczesnej krytyce artystycznej, nie mówiąc już o ocenach dzieł sztuki dokonywanych przez nieprofesjonalnych odbiorców sztuki. Najlepiej jest to widoczne wtedy, gdy w dziełach sztuki podejmowane są takie tematy, jak rasizm, dyskryminacja ze względu na płeć, homofobia czy religia.

Noël Carroll, jeden z najbardziej wpływowych obecnie amerykańskich filozofów sztuki, którego ostatnia praca *On Criticism* jest szeroko dyskutowana na świecie, w tym również w Polsce, jeden ze swoich wcześniejszych tekstów poświęcił etycznej krytyce sztuki<sup>23</sup>. Zdaniem Carrolla istnieje niespójność między obowiązującą dziś powszechnie teorią a praktyką oceniania dzieł sztuki. W celu przezwyciężenia tej rozbieżności filozof przytacza trzy wiodące argumenty przeciwników krytyki etycznej, omawia je i próbuje bronić perspektyw etycznej krytyki artystycznej.

<sup>19</sup> Por. M. SIWIEC: *Początki estetycznej metakrytyki: Sokrates, Platon i Arystoteles*. W: *Od Platona do współczesności. Zbiór rozpraw*. Red. S. SARNOWSKI, G.A. DOMINIAK. Bydgoszcz, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 1999.

<sup>20</sup> P. GUYER: *Is Ethical Criticism a Problem? A Historical Perspective*. W: *Art and Ethical Criticism*. Ed. G.L. HAGBERG. Wiley-Blackwell, UK, 2011.

<sup>21</sup> R. RORTY: *Nauka jako solidarność*. Tłum. A. CHMIELECKI. „Literatura na Świecie” 1991, nr 5.

<sup>22</sup> Z. BAUMAN: *Kultura w płynnej nowoczesności*. Warszawa, Wydawnictwo Agora, 2011.

<sup>23</sup> N. CARROLL: *Art And Ethical Criticism: An Overview of Recent Directions of Research*. „Ethic” 2000, nr 110, University of Chicago, s. 350—387.

Przeciwnicy etycznej krytyki sztuki formułują następujące argumenty: I. Autonomizmu, II. Trywialności poznawczej oraz III. Antykonsekwencjalizmu.

- Pierwszy argument mówi, że sztuka i etyka są autonomicznymi sferami wartości, wobec czego kryteria należące do jednego obszaru nie powinny być stosowane w drugim. Dzieła sztuki, twierdzą zwolennicy tego poglądu, są cenne dla siebie samych, a nie ze względu na realizację ukrytych celów, takich jak „moralne oświecenie” czy poprawa. Jako ilustrację wyrażanego w ten sposób estetyzmu autor przytacza słynny aforyzm Oscara Wilde’a z przedmowy do *Portretu Doriana Graya*: „Nie ma czegoś takiego jak książka moralna lub niemoralna. Książki są albo dobrze napisane albo źle. To wszystko”.

Estetyzm wywodzi się również z chęci przeciwstawienia się XIX-wiecznej popularyzacji i komercjalizacji sztuki. Carroll mówi tu o „geście kulturalnego oporu”, który przez głoszenie autonomizmu sztuki miał przywrócić jej dawną wysoką rangę i pozycję.

- Zwolennicy argumentu trywialności poznawczej wytykają zwolennikom etycznej krytyki artystycznej, że te wartości moralne czy też tylko pewne tezy natury etycznej, które wyodrębniają oni z dzieła, aby później budować na nich krytykę odwołującą się do wychowawczej funkcji sztuki — są zwykle tylko nieskomplikowanymi truizmami, nie mówią odbiorcy nic nowego. Dzieła sztuki nie tylko nie są źródłem moralnej edukacji, ale wręcz pewne zasady moralne, aby mogły być rozpoznane w dziele, muszą już wcześniej być znane odbiorcy. Na dodatkowy aspekt zwracają uwagę wspomniani wyżej esencjaliści: odkrywanie wiedzy moralnej nie jest cechą charakterystyczną sztuki. Są dziedziny dużo bardziej predysponowane do badania i ujawniania takiej wiedzy, takie jak np. filozofia. Ocena dzieła pod względem jego wartości etycznej nie jest zatem kryterium specyficznym dla tak nieporównywalnego z niczym obszaru jak sztuka. Nawet gdyby w dziele sztuki zaproponowano coś nowego w dziedzinie moralności, to i tak sztuka nie jest w stanie swych tez udowodnić, dodają krytycy takiego podejścia.
- Ci, którzy stosują argument antykonsekwencjalizmu, odmawiają słuszności założeniu krytyki etycznej, mówiącemu, że wartość dzieła sztuki mierzona miałaby być skutkami jego oddziaływań. Byłoby to zgodne z poglądem konsekwencjalistycznym, głoszącym, że o wartości czynu (w naszym przypadku — dzieła sztuki) stanowi wartość jego konsekwencji praktycznych.

Zarzuca się po pierwsze, że postawa konsekwencjalistyczna zakłada wiedzę o tym, jakie skutki może wywołać kontakt z konkretnym dziełem sztuki, tzn. jakie zmiany w postawach moralnych i późniejszych czynach odbiorcy wprowadzi doświadczenie dzieła uznanego za „moralne” lub „niemoralne”. Antykonsekwencjaliści pytają, skąd krytyk wie, że praca artystyczna odniesie skutek pozytywny lub negatywny wychowawczo. Na poparcie tezy o braku jedno-

znaczących przesłanek co do wpływu sztuki na zachowania społeczne przywołuje się filmy epatujące przemocą, które miałyby rodzić przemoc. Ponieważ wyniki badań empirycznych nie są w tym względzie jednoznaczne, przeciwnicy konsekwencjalizmu idą dalej w swoich tezach i mówią: jeśli wpływ sztuki na konkretne zachowania człowieka nie jest jednoznacznie udowodniony naukowo, roztropnie jest przyjąć, że sztuka nie ma na niego wpływu. Jeśli tak, to stosowanie kryteriów etycznych do sztuki nie jest uprawnione.

Odpowiedzi Noëla Carrola na zarzuty w stosunku do etycznej krytyki sztuki są następujące:

Ad I. Zdanie: „Jeśli kryteria etyczne nie są odpowiednie dla wszystkich dziedzin i rodzajów sztuki, to nie są odpowiednie dla żadnych” — jest nieprawdziwe. Tasak należy do rodziny narzędzi tnących. Oceniamy go ze względu na ciężar i ostrość. Ale te kryteria nie mają zastosowania w stosunku do innego przedmiotu z tej rodziny, np. noża do smarowania masła. Zasada wspólnego mianownika, z tego samego powodu, nie może być stosowana do sztuki. Kryteria etyczne należy stosować do tych dzieł, które w pewien sposób się ich „domagają”, to znaczy powstają z jasno artykułowaną lub ukrytą intencją wpływania na moralność (np. krytykując niektóre zachowania i postawy społeczne).

Carroll proponuje stosować „umiarkowany autonomizm”. Stanowisko takie zakłada, że etyczna krytyka artystyczna nie jest sama w sobie kategorią błędną pod względem logicznym. Dzieła sztuki mogłyby być krytykowane ze względu na ich wartość etyczną, ale ta ocena nie powinna wpływać na ich ocenę estetyczną. Tak jak sam dodatni przekaz etyczny nie czyni dzieła automatycznie dobrym, tak brak pozytywnego przekazu nie wpływa na to, że dzieło sztuki staje się gorsze pod względem estetycznym.

Ad II. Argument trywialności poznawczej, bazujący na sceptycyzmie co do możliwości sztuki przekazywania konkretnej wiedzy etycznej, autor odrzuca za pomocą odwołania się do subwersyjnych możliwości sztuki. Sztuka oddziałująca na emocje i uczucia, poruszając wyobraźnię, może przyczynić się do zmiany istniejących przekonań moralnych. Artysta nie musi dokonywać odkryć, konkurując z filozofią. Wystarczy, że swoim dziełem odświeży, wydobędzie na powierzchnię zapomniane zasady i przekonania.

W przeciwieństwie do sceptyków, dla których edukacja moralna jest nabywaniem wiedzy o moralności, Carroll proponuje „podejście pielęgnacji” (*cultivation approach*), troskę o moralne kompetencje i umiejętności, które sztuka może pomagać kształcić. „Wychowawczy potencjał sztuki tkwi w jej potencjale do pielęgnowania naszych moralnych talentów”<sup>24</sup> — mówi filozof.

Ad III. Skutki wychowawczego oddziaływania sztuki oczywiście trudno jest zbadać. Trudność ta dotyczy większości doświadczeń człowieka, w tym

<sup>24</sup> N. CARROLL: *Art and Ethical Criticism...*, s. 366.

również oddziaływań pedagogicznych. Nie jest to jednak, zdaniem Carrolla, argument przeciw etycznej krytyce.

Podsumowując, wypada stwierdzić, że Noël Carroll, amerykański analityczny filozof sztuki, w swych analizach etycznej krytyki artystycznej, zmierzających do przywrócenia jej właściwej rangi, bliski jest aksjologicznej koncepcji edukacji kulturalnej. Sądzę, że zgodziłby się z następującą konkluzją: pierwszym zadaniem krytyka stojącego przed dziełem sztuki, zgodnie z przedstawionym powyżej rozumieniem etycznej krytyki artystycznej, byłoby uchwycenie intencji artysty, tak jak chciał Arthur C. Danto, być może warto byłoby podzielić się swym osobistym doświadczeniem dzieła sztuki, jak chciał John Dewey. Następnym zadaniem krytyka-nauczyciela, które powinno pojawić się niemal równocześnie, byłaby odpowiedź na pytanie: Czy interpretowane dzieło sztuki może uczynić człowieka lepszym? Dopiero odpowiedź na to ostatnie pytanie powinna pociągnąć za sobą decyzję co do wykorzystania tej pracy w edukacji kulturalnej.

## Bibliografia

- BAUMAN Z.: *Kultura w płynnej nowoczesności*. Warszawa, Wydawnictwo Agora, 2011.
- BLOOM A.: *Umysł zamknięty*. Tłum. T. BIEROŃ. Poznań, Zysk i S-ka, 1997.
- CARROLL N.: *Art And Ethical Criticism: An Overview of Recent Directions of Research*. "Ethic" 2000, nr 110, University of Chicago.
- CHMIELECKA E.: *Kompetencje personalne i społeczne*. W: *Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*. Red. E. CHMIELECKA. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa, 2010.
- GUYER P.: *Is Ethical Criticism a Problem? A Historical Perspective*. In: *Art and Ethical Criticism*. Ed. G.L. HAGBERG. Wiley-Blackwell, UK, 2011.
- NUSSBAUM M.C.: *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*. Tłum. A. MĘCZKOWSKA. Wrocław, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2008.
- OLBRYCHT K.: *Aksjologiczny sens upowszechniania kultury i edukacji kulturalnej*. W: *Upowszechnianie kultury — wyzwaniem dla edukacji*. Red. K. OLBRYCHT, E. KONIECZNA, J. SKUTNIK. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2008.
- PLATON: *Obrona Sokratesa*. Tłum. R. LEGUTKO. Kraków, 2007.
- PLATON: *Dialogi*. Tłum. W. WITWICKI. Kęty, Wydawnictwo ANTYK, 1999.
- RORTY R.: *Nauka jako solidarność*. Tłum. A. CHMIELECKI. „Literatura na Świecie” 1991, nr 5.
- SIWIEC M.: *Początki estetycznej metakrytyki: Sokrates, Platon i Arystoteles*. W: *Od Platona do współczesności. Zbiór rozpraw*. Red. S. SARNOWSKI, G.A. DOMINIAK. Bydgoszcz, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 1999.
- WILKOSZEWSKA K.: *Wspólnota doświadczenia*. „Sztuka i Filozofia” 2009, nr 34.

## **Art-critical Competence in Cultural Education — Towards the Ethical Criticism of Art**

### **S u m m a r y**

In this article I have analysed art-critical competence in the context of cultural education. Asking about the competence of a university teacher I have referred to two different concepts of cultural education, liberal and axiological ones, in order to show that “critical skills” can be interpreted in different ways and as a result students can be taught completely different things under the same banner.

The second part provides an outline of Noël Carroll’s ethical art criticism, asking about its legitimacy in the cultural education.

**Key words:** art criticism, ethical criticism of art, critical competences.